

Elsner, Grit; Rademacker, Hermann

## **Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.**

### **Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen**

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung.* Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 183-202. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Elsner, Grit; Rademacker, Hermann: Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung.* Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 183-202 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95037 - DOI: 10.25656/01:9503

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95037>

<https://doi.org/10.25656/01:9503>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

# Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

# Inhaltsverzeichnis

## *Einleitung*

- 9      HEINZ-ELMAR TENORTH  
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

## *Kindheit und Jugend*

- 15     DIETER KIRCHHÖFER  
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35     PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER  
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der  
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und  
Westdeutschland
- 53     KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/  
FRIEDERIKE GÜFFENS  
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher  
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71     LOTHAR BÖHNISCH  
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine  
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89     MANUELA DU BOIS-REYMOND  
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen  
Blickwinkeln betrachtet

## *Schule und Schulstruktur*

- 115    ULRIKE PILARCZYK  
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im  
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in  
Thüringen 1950/51
- 145    GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER  
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-  
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161    ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT  
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von  
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER  
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.  
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER  
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des  
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

### *Eltern und Schule im Transformationsprozeß*

- 229 ELKE WILD  
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher  
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN  
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und  
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING  
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik  
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-  
und Westberliner Eltern

### *Lehrerarbeit und Lehrerberuf*

- 307 PETRA GRUNER  
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-  
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT  
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA  
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und  
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER  
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von  
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei  
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

*Vergegenwärtigung der Vergangenheit*

- 397 THOMAS W. NEUMANN  
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG  
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN  
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.  
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

# Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule

*Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen*

## 1. Vorgeschichte und Handlungsanlässe

Die Vorgeschichte des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“ und die Anlässe seiner Einrichtung knüpfen unmittelbar an die tiefgreifenden Veränderungen in den neuen Bundesländern in der Folge der Wende und der deutschen Vereinigung an. Ein wichtiger Teil der Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, der insbesondere Kinder und Jugendliche und ihre Familien betraf, war die Einführung des gegliederten Schulwesens. In Sachsen hatte man sich damit bis zum Schuljahr 1992/93, also ein Jahr länger als in den übrigen neuen Ländern, Zeit gelassen. Dennoch verlief dieser Prozeß keineswegs reibungslos und zeitigte – die Schulen in unserem Modellversuch sind sinnfällige Beispiele dafür –, vor allem bezogen auf die soziale Situation in den Schulen Folgen, die – das darf man unterstellen – die Verantwortlichen einigermaßen unvorbereitet trafen.

In den Kontext der Umstände für die Einrichtung des Modellversuchs gehört auch, daß rechtsextremistische Gewalttaten in den neuen Bundesländern, aber keineswegs nur dort – in der Berichterstattung der Medien oft ausschließlich Jugendlichen zugeschrieben<sup>1</sup> – erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit erregten und allenthalben Gremien zur Beratung von Gegenmaßnahmen haben entstehen lassen. Die vorrangige Diskussion dieses Themas als Jugendproblem hat auch zu Forderungen an das Bildungswesen geführt; ja Schule und die gerade erst im Aufbau befindliche Jugendhilfe wurden vor allem als Handlungsfelder für Strategien gegen Gewalt durch Jugendliche und unter Jugendlichen in den Blick genommen. Bereits im November 1992 hatte der „Runde Tisch gegen Gewalt“ in Sachsen eine Empfehlung zum Thema Schule und Gewalt verabschiedet. Wesentliche Ursachen für die beunruhigende Entwicklung liegen der Empfehlung zufolge in der Schule, indem eine „Zunahme von Beziehungslosigkeit, Gewaltbereitschaft und Aggressivität im schulischen und außerschulischen Bereich mit Besorgnis“ festgestellt wird. Schule und Jugendhilfe nahmen die Herausforderung an und waren bereit, nach „Möglichkeiten einer gemeinsamen

---

1 Die einheitliche Tendenz vorliegender Studien weist demgegenüber darauf hin, daß die Altersstruktur der Täter weitgehend der im Verfassungsschutzbericht 1992 beschriebenen Verteilung entspricht: unter 18 Jahre=23,9%, 18 bis 20 Jahre=43,3% und 21 bis 30 Jahre=29,9% (vgl. Neunter Jugendbericht 1994, S. 200).



Einflußnahme“ zu suchen (aus einer Einladung des Staatlichen Schulamtes in Dresden an Vertreter von Jugendhilfe und Schule).

Die beobachteten problematischen sozialen Entwicklungen an Schulen wurden darüber hinaus auch als ein bildungspolitisches Risiko für die gerade in ihren Grundzügen abgeschlossene Umgestaltung des Schulwesens bewertet. Der landesweite „Runde Tisch gegen Gewalt“ erklärte dazu in seinem Empfehlungsschreiben, daß es „zur Profilierung der Mittelschule als Kernstück des sächsischen Schulsystems ... dringend erforderlich“ sei, „Akzeptanz und Anerkennung dieses Schultyps und der an ihm arbeitenden Lehrer zu erhöhen“. Das „wachsende Gewaltpotential“, mit dem „gerade Lehrer an Mittelschulen ... konfrontiert sind [und] dem sie z. T. hilflos gegenüberstehen“, wurde als Herausforderung für politisches Handeln ausgemacht und angenommen (Schule und Gewalt, S. 5).

Handlungsbereitschaft zeigte auch das zuständige Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK), das die Initiative für ein Projekt ergriff, in dem Schulen, Städte, Vereine ebenso wie die Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern mit dem Ziel zusammenarbeiten sollten, die Situation der Schulen wie auch der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und Wege zur Überwindung der beobachteten Schwierigkeiten zu zeigen.

Unter der Bezeichnung „Problemschüler an Mittelschulen“ wurde ein Projekt eingerichtet, dessen anspruchsvolle und breite Zielsetzung die „schulische und soziale Stabilisierung der genannten Schüler und Jugendlichen über zusätzliche und individuelle Fördermöglichkeiten mit sozialpädagogischer Betreuung, die Einbeziehung der Familien in die genannte Arbeit soweit möglich, die Zuführung der genannten Jugendlichen zu einem Beruf, die Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit dieser Jugendlichen auch über ihre spezifischen Gruppen hinaus, Training für Teamarbeit und eine Verbesserung der Gesamtsozialisation und der Toleranzfähigkeit dieser Schüler“ (aus einem internen Arbeitspapier des SMK) umfaßte.

Die drei am BLK-Modellversuch beteiligten Schulen in Dresden, Leipzig und Zwickau wurden aufgrund von freiwilligen Meldungen der Schulleitungen bereits für dieses Projekt ausgewählt. Die konkreten Anlässe und Motive für eine Beteiligung auf seiten der einzelnen Schulen waren vielfältig und bezogen sich sowohl auf Hilfe durch zusätzliches Personal – sowohl Lehrer als auch andere Fachkräfte – als auch auf materielle Ressourcen, die mit der Teilnahme am Modellversuch in Aussicht gestellt wurden.

Allen drei Schulen gemeinsam war eine schlechte Presse. Sie waren durch gewaltförmige Aktionen, die auch Polizeieinsätze auf dem Schulgelände nach sich gezogen hatten, in die Schlagzeilen geraten. Hohe Anteile leistungsschwacher und sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die oft schon bei benachbarten, offensichtlich attraktiveren Mittelschulen abgelehnt worden waren, kennzeichneten die soziale Situation an den drei Modellschulen. Für die Leipziger und die Dresdener Schule ergab sich aus stark rückläufigen Schülerzahlen ein zusätzlicher Handlungsdruck. Sie gefährdeten nicht nur die Arbeitsplätze der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen und brachten in dieser ohnehin schwierigen Zeit des Neubeginns zusätzliche Unruhe in die Kollegien, sondern schränkten die Schulen darüber hinaus in ihren Möglichkeiten ein, durch anspruchsvollere unterrichtliche Angebote im Rahmen der in den sächsischen

Mittelschulen möglichen Profilbildung<sup>2</sup> auf eine günstigere Zusammensetzung ihrer Schülerschaft hinzuarbeiten, denn gerade die an solchen Profilen interessierten und über die dafür nötigen Voraussetzungen verfügenden Schülerinnen und Schüler fanden sich bei ihnen nicht ein. Allerdings, darauf deuten die Erfahrungen im Verlauf des Projekts hin, waren die sinkenden Schülerzahlen und das damit verbundene Arbeitsplatzrisiko auch eine die Veränderungsbereitschaft fördernde Rahmenbedingung für diese Schulen. So waren Öffentlichkeitsarbeit und Werbeveranstaltungen in den benachbarten Grundschulen unabhängig vom Modellprojekt hier schon zu wichtigen Themen geworden, für die sich in allen drei Schulen die Schulleiter selbst zuständig gemacht hatten. Ein wesentliches Motiv für die Beteiligung am Projekt war deshalb auch die Verbesserung der Situation der Schulen in der Konkurrenz mit benachbarten Mittelschulen<sup>3</sup> um Schülerinnen und Schüler.

## *2. Schulen in der Konkurrenz um Schüler*

Die Aufhebung von Schulsprengeln für die Schulen der Sekundarstufe ist ein Kennzeichen des Schulwesens in Sachsen, das in dieser Allgemeinheit ein neues Phänomen in der jüngeren deutschen Schulgeschichte darstellt. Anders als die Regelschule in Thüringen, die ebenso wie die Hauptschule in den alten Bundesländern an Schulsprengeln festhält, ist die sächsische Bildungslandschaft durch die zur Ausprägung unterschiedlicher Schulprofile herausgeforderte Mittelschule in einem bisher in Deutschland ungekannten Ausmaß durch Prinzipien des Marktes gekennzeichnet. Die durch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen definierten Profile sollen die einzelne Schule für unterschiedliche Schülerschaften attraktiv machen; Eltern und Schüler sollen die Möglichkeit haben, durch die Wahl einer entsprechenden Mittelschule in besonderer Weise ihre Interessen zur Geltung zu bringen – wobei im praktischen Vollzug allerdings offenbleibt, ob diese sich auf die durch die unterschiedlichen Schulprofile ausgewiesenen inhaltlichen Aspekte beziehen oder ob andere Gesichtspunkte wie der Schulweg, Freundschaften oder der „gute Ruf“ einer Schule und damit dann möglicherweise vor allem die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft den Ausschlag für die Schulwahl geben.

Die Dynamik einer solchen Entwicklung und ihre Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Bildungslandschaft sind kaum vorhersehbar. Die traditionelle, durch gleiche Standards der personellen und materiellen Ausstattung wie auch der Leistungsmaßstäbe und der Unterrichtsinhalte abgesicherte Einheitlichkeit

---

2 Ein wichtiges Element der sächsischen Mittelschule sind die Profulfächer, die ab der 7. Jahrgangsstufe den Wahlpflichtbereich prägen. Sie sollen eine Orientierungsfunktion im Hinblick auf die spätere Berufsausbildung haben und außerdem den handlungsorientierten und praktischen Charakter der Schule betonen. Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluß anstreben, können unter zwei Profilen wählen, einem technischen, und einem sozial-hauswirtschaftlichen; Schülerinnen und Schüler, die den Realschulabschluß anstreben, haben zusätzlich ein wirtschaftliches und ein sprachliches Profil zur Auswahl.

3 Die sächsische Mittelschule hat – im Unterschied zur Regelschule in Thüringen – keine Schulsprengel, sondern Eltern und Schüler können – nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Schulprofile – die Schule wählen.

der Lernbedingungen – in welchem Umfang auch immer durchgesetzt – ist nicht mehr allein Leitlinie schulaufsichtlichen Handelns, sondern daneben tritt gewollte Unterschiedlichkeit als ein Prinzip der Gestaltung des schulischen Angebots nicht nur durch die Gliederung des Schulwesens, sondern auch innerhalb der Schulen derselben Schultart.

Die drei Schulen im Modellversuch sind – zunächst jedenfalls – Beispiele für „Verlierer“ in dieser neuartigen Konkurrenz zwischen Schulen um Schülerinnen und Schüler, also Beispiele dafür, daß es – jedenfalls in der Phase der Umgestaltung des Schulwesens – nicht immer gelungen ist, die erwünschte Unterschiedlichkeit mit der angestrebten Gleichwertigkeit der schulischen Verhältnisse zu verbinden.

Für eine genauere Beschreibung der Entwicklung sei das Beispiel der Dresdener Schule ausgewählt, weil hier die Diskrepanz zwischen der sozialen Situation in der Schule und in ihrem sozialräumlichen Umfeld besonders deutlich ist: Der Stadtteil, in dem die Schule liegt, zeigt nicht die Merkmale eines sozialen Brennpunkts – auch nicht nach den Maßstäben in den neuen Bundesländern, wo sozialräumliche Disparitäten deutlich geringer ausgeprägt sind als in der früheren Bundesrepublik. Die Modellschule war aus der Zusammenlegung zweier Polytechnischer Oberschulen entstanden, die auf demselben Schulgelände in einem Gebäudekomplex nebeneinander bestanden hatten. Sie hat damit die größte Aufnahmekapazität im Stadtteil, aber – im Unterschied zu den benachbarten Mittelschulen – keine räumliche Verbindung mit einer Grundschule, aus der sie größere Anteile der Schülerschaft übernehmen könnte. Während für die benachbarten Schulen die räumliche Verbindung von Primarschule und Sekundarschule erhalten blieb, also die Schuljahre 1 bis 10 wie in der Polytechnischen Oberschule an einem Schulstandort zusammenblieben und nur diejenigen Schülerinnen und Schüler das Schulhaus wechseln, die nach Klasse 4, 5 oder 6 auf ein Gymnasium gehen oder an „ihrer“ Mittelschule nicht das gewünschte Profilangebot finden, muß unsere Modellschule ihre Schülerinnen und Schüler ausschließlich auf dem „Markt“ dieser den Schulstandort wechselnden Mittelschülerinnen und -schüler des Stadtteils finden.

Bereits im Gründungsschuljahr 1992/93, als die Modellschule ebenso wie die übrigen Mittelschulen den größten Teil ihrer Schülerschaft noch aus den 5. bis 10. Klassen der beiden früheren Polytechnischen Oberschulen, deren Gebäude sie nutzt, übernehmen konnte, nahm die Schule Schülerinnen und Schüler aus weiteren acht früheren Polytechnischen Oberschulen auf. Schon bei ihrer Gründung begann sie oder sah sie sich genötigt, von benachbarten Schulen abgewiesene, als schwierig oder leistungsschwach eingeschätzte Schüler aufzunehmen, denn ihre Kapazität ließ dies zu. Das führte zu hohen Anteilen von Wiederholern in der Schule. Von 685 Schülerinnen und Schülern hatten 117 bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt – 67 von ihnen erreichten auch im ersten Schuljahr nach der Einrichtung das Klassenziel wieder nicht.

Erschwert wurde die Situation der Schule zusätzlich durch eine von allen Seiten als unglücklich eingeschätzte Wahl des Schulleiters. Er wurde dann zwar schnell ausgetauscht, aber die Entwicklung ins Negative war schon zu weit fortgeschritten, als daß dies ausgereicht hätte, die Geschicke zu wenden.

„Das erste Jahr war mehr als kriminell und chaotisch.“ Häufig stand die Polizei auf dem Schulhof. Es gab Gewalt auch gegen Lehrerinnen und Lehrer, „da

steckte neben der Biologielehrerin das Messer an der Tafel“, Schutzgelderpressung auf dem Pausenhof, Bandenkriminalität, etwa organisierte Kaufhausdiebstähle, für die „jüngere Schüler angestellt wurden“, reichte bis in die Schule hinein (Zitate aus einem Gespräch mit dem Schulleiter).

Es folgte ein drastischer Rückgang der Schülerzahl insbesondere vom Schuljahr 1992/93 zum Schuljahr 1993/94. Zusätzlich zu den 104 Schülerinnen und Schülern, die die Schule nach Erfüllung der Schulpflicht aus Klasse 9 oder 10 verließen, wechselten 75 Schülerinnen und Schüler zu anderen Schulen, die meisten (43) nach Abschluß der 6., bemerkenswert viele (15) aber auch nach Abschluß der 5. Klasse. Anstelle von zuvor vier 5. Klassen konnte nur noch eine eingerichtet werden, und diese bestand auch nur zum geringeren Teil aus Neuzugängen. „Die 5. Klasse im Schuljahr 1993/94 war eine Katastrophe schon aufgrund der Tatsache, wie sie sich zusammensetzte. Vier Fünftel Hauptschulbildungsgang, der Grundstock waren Sitzenbleiber aus dem Schuljahr 1992/93, aufgestockt mit sonstwo Unversorgten aus anderen Schulen“ (Schulleiter). Der Rückgang der Schülerzahl hat sich bis zum Schuljahr 1995/96 weiter fortgesetzt; sie ist mit 374 nur noch gut halb so hoch wie bei Gründung der Schule. Statt früher 30 Klassen sind es 1995/96 noch 13.

Das bedeutet, daß der Schülerrückgang im gesamten Ortsamtsbereich mit insgesamt vier Mittelschulen fast allein diese Schule getroffen hat. Verbunden war diese Entwicklung allerdings auch mit einer Entlastung der Schule von schwierigen Schülern. Mit Unterstützung der Schulaufsicht wurden Umschulungen vorgenommen, die teils zur Verteilung dieser Schüler auf andere Mittelschulen in ganz Dresden, teils auch zu Heimeinweisungen und in den Strafvollzug führten. Diese Maßnahmen haben möglicherweise wesentliche Voraussetzungen dafür geschaffen, sich auf das Anliegen des Modellvorhabens einzulassen. Festzuhalten ist allerdings, daß jedenfalls in dieser Phase das Abweisen und Umverteilen von Schülern, also eine Korrektur der auf dem Markt entstandenen Schülerverteilung, das Mittel der Wahl war und nicht die Entwicklung und Nutzung sozialpädagogischer Kompetenz für den Umgang mit schwierigen Jugendlichen.

Der Vergleich mit den Nachbarschulen zeigt, daß die Quoten der Realschulabschlüsse sich deutlich unterscheiden: Während sie dort Werte über 90% erreichen, liegt die Modellschule, die in allen drei hier betrachteten Schuljahren die höchste Zahl von Absolventen hat, gerade bei 75%; erst im Schuljahr 1994/95 erreicht auch sie mit 97 von 120 Abgängerinnen und Abgängern mit Realschulabschluß einen Anteil von 81%. Mit 16 von 24 Hauptschulabschlüssen im Stadtteil im Schuljahr 1992/93 und 23 von 25 im Schuljahr 1993/94 und immer noch elf von 20 im Schuljahr 1994/95 ist sie zugleich die Schule, die im Stadtteil die meisten Hauptschulabschlüsse vergibt.

Diese Zahlen machen deutlich, daß es den konkurrierenden Schulen offensichtlich gelungen ist, hohe Anteile von Realschülern zu halten. Der mittlere Bildungsabschluß gilt offensichtlich, möglicherweise wegen der häufig vorgenommenen Gleichsetzung mit dem Abschluß der Polytechnischen Oberschule nach zehn Jahren, weiter als Standardabschluß. Die erfolgreichen Absolventen werden dementsprechend mit der mittleren Reife entlassen; diejenigen, die scheitern, gehen entweder ohne Abschluß oder, nach dem Erreichen des Ziels der Klasse 9, mit dem einfachen Hauptschulabschluß ab. Die mangelnde Attrak-

tivität der Modellschule jedenfalls geht einher mit der Tatsache, daß sie nennenswerte Anteile ihrer Schülerschaft nicht zum mittleren Bildungsabschluß führt. Dennoch hat die Modellschule in dieser Konkurrenz bisher überraschend gut abgeschnitten – und wird dies voraussichtlich noch bis zum Schuljahr 1997/98 tun, wenn der letzte noch weitgehend aus den Schülerinnen und Schülern der Vorgängerschulen gebildete Jahrgang die Schule verläßt.

Das durch die vier Mittelschulen im Ortsamtsbereich realisierte Schulangebot hat sich in den Jahren seit Einführung des gegliederten Schulwesens deutlich differenziert: Eine der drei benachbarten Schulen hat es geschafft, sich zur „Realschule“ zu entwickeln und auf die Einrichtung von „Hauptschulklassen“ zu verzichten. Die beiden anderen haben sich angesichts sinkender Schülerzahlen im Stadtteil zunehmend auch auf Hauptschüler eingelassen – besser vielleicht: einlassen müssen –, um ihre Schule zu füllen. Beide Konkurrenten allerdings haben im Schuljahr 1995/96 die Modellschule auch nach der Zahl der neu gebildeten „Hauptschulklassen“ überholt.

Bemerkenswert ist, daß sich drei der konkurrierenden Schulen – darunter auch die „Realschule“ und unsere Modellschule – mit gleichen Profilangeboten auf dem Markt präsentieren, nämlich dem sozial-hauswirtschaftlichen und dem wirtschaftlichen (letzteres kann nur von „Realschülern“ gewählt werden und droht deshalb an der Modellschule ebenso auszulaufen wie bereits das sprachliche), während die vierte mit dem Angebot von drei Profilen, nämlich dem musischen, dem technischen und dem sprachlichen (letzteres wieder ein „Realschulprofil“), eine Alleinstellung auf dem Bildungsmarkt der Mittelschulen im Ortsamtsbereich erreicht hat.

Die Entwicklung zeigt deutlich, daß die Modellschule ihre Stellung als Verlierer im Konkurrenzkampf um Schüler noch nicht überwunden hat. Die Schule findet nach wie vor nicht so viel Zuspruch, daß sie unter den Anmeldungen auswählen könnte; allein die Tatsache, daß diese Möglichkeiten angesichts sinkender Schülerzahlen auch für die konkurrierenden Schulen – wollen sie ihr Haus füllen und die Lehrerarbeitsplätze erhalten – zurückgegangen sind, hat die Lage verbessert. Die Entwicklung zeigt aber auch, daß nicht die besondere soziale Situation im Umfeld der Schule, sondern die Verteilung der Schüler auf die im Stadtteil miteinander konkurrierenden Schulen die Schwierigkeiten der Schule erklärt.

Allein für Leipzig kann man von einer Konzentration sozialer Benachteiligung im Umfeld der Schule sprechen, die aber auch hier durch die Stellung der Schule als Verlierer in der Konkurrenz um Schüler bis heute deutlich überlagert wird.

Auch für die Zwickauer Schule besteht ein besonderer Bezug zu einem Wohngebiet, in dem sich nach Einschätzungen des Jugendamtes soziale Schwierigkeiten häufen. Dies gehört allerdings nicht zum unmittelbaren sozialräumlichen Umfeld der Schule, sondern ist diesem benachbart. Die Modellschule aber bezieht etwa 70% ihrer Schülerschaft aus diesem entfernteren Wohngebiet und rekrutiert von dort die meisten ihrer als schwierig eingeschätzten Schüler, während die dort bestehende Schule deutlich von dieser Entlastung profitiert und als unproblematisch gesehen wird; einer dritten, ebenfalls für die Schüler des Stadtteils erreichbaren und deshalb mit den beiden genannten konkurrierenden Mittelschule dagegen ist es gelungen, sich als „Realschule“ zu profilieren.

### 3. Anliegen und Ziele des Modellversuchs

Das Konzept für die Überwindung dieser Schwierigkeiten blieb zunächst offen. Vorliegende Dokumente von Beratungen im Sächsischen Kultusministerium zu Fragen der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung des Projekts veranschaulichen den Such- und Diskussionsprozeß im Verlauf des Jahres 1993, an dem die drei zuständigen Oberschulämter sowie die Schulleiter der ausgewählten Projektschulen beteiligt waren. Anfänglich standen vor allem Maßnahmen einer schulischen Förderung sowie die Verbesserung der Lernmotivation im Mittelpunkt der Diskussion: Klassenteilungen in bestimmten Fächern und die Einrichtung von Förderklassen bzw. Fördergruppen, teilweise Veränderungen der Stundentafel, die den theoretischen Teil der Unterrichtsfächer reduzieren und praktisches Arbeiten verstärkt ermöglichen sollten. Später wurden dann auch Fragen der Gestaltung einer positiven Schumatmosphäre stärker in das Blickfeld gerückt.

Dementsprechend wurde den Schulen empfohlen, einen Antrag auf personelle und finanzielle Unterstützung an das Sächsische Staatsministerium für Kultus zu stellen (Beratungsprotokoll, März 1993). Jede der Schulen beantragte zusätzliches Personal im Umfang von 54 Lehrerstunden (zwei Stellen, bei einer Personalstärke der Kollegien von etwa 30 also eine Personalaufstockung von etwa 7%) und die Zuweisung von Sozialpädagogen sowie von Honorarkräften zur Nachmittagsgestaltung. Die Schulleiter entwarfen Konzeptionen, die die Situation an der Schule, das Umfeld, die Zielgruppe des Projekts, vorgesehene Schwerpunktsetzungen sowie vorgesehene Maßnahmen beschrieben.

Das Kultusministerium betrieb die Überführung dieses Projekts in einen BLK-Modellversuch. Mit der Erarbeitung des entsprechenden Antrags kam es zu einer konzeptionellen Umorientierung und einer Änderung der Schwerpunktsetzungen. Der Arbeitstitel des Projekts, „Problemschüler an Mittelschulen“, wurde aufgegeben. Das inhaltliche Spektrum wurde erweitert und reicht nun von der Öffnung und Gestaltung der Schule als Lebensraum über Freizeit- und Jugendarbeit bis hin zur Sozialarbeit in der Schule. Hauptakteure der Aktivitäten im geplanten Modellversuch sollten Lehrer sein. Zusätzlich konnten Honorarkräfte zeitweise beschäftigt werden. Der Antrag wurde durch die BLK bewilligt. Im April 1994 wurde der Modellversuch „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“ eingerichtet.

Mit der übergeordneten ersten Frage des Modellversuchs<sup>4</sup> geht es darum, ob durch „Nutzung von Kompetenzen der Lehrer [Schulen] Aufgaben im Rahmen der Schulsozialarbeit und der Verbesserung der Lage der Jugendarbeit übernehmen können“; zur Verdeutlichung dessen, was das meint, wird weiter gefragt, wie „Schule für vielfach Benachteiligte zur Identifikationsinstanz werden [kann], die zur Resozialisierung von ‚Schulversagern‘ und ‚gesellschaftlichen Aussteigern‘ dient“; hier wird also unzweideutig nach Möglichkeiten der Schule

---

4 Das Antragsformular der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) verlangt die Formulierung von Zielsetzungen von Modellversuchen in Form von zu beantwortenden Fragen.

und ihres Fachpersonals, der Lehrer, zur Übernahme von Kernaufgaben der Jugendsozialarbeit gefragt.

Die übrigen Fragen 2 bis 6 des Zielkatalogs, die eher auf das pädagogische Handlungsrepertoire bezogen sind, wirken demgegenüber eher zurückhaltend und weisen kaum über eine vorsichtige sozialpädagogische Qualifizierung und Weiterentwicklung von Schule hinaus: Hier geht es um „eine ganzheitliche sozialpädagogische Betreuung und [um die] Strukturierung des Freizeitangebots“ (Frage 2) sowie um die Rolle von Lehrern dabei (Frage 3), um die „Verbindung von Familie und Schule“ (Frage 4), um den Beitrag von Schulsozialarbeit zur vorberuflichen Bildung (Frage 5) sowie schließlich um „Maßnahmen und Methoden im unterrichtlichen Bereich“, die geeignet sind, „eine schulische Stabilisierung von abschußgefährdeten Schülern zu erreichen“ (Frage 6).

Die erst nach der Einrichtung und dem Anlaufen des Modellversuchs eingerichtete wissenschaftliche Begleitung wies zunächst auf die Diskrepanz zwischen der ausgreifenden Zielsetzung und dem ins Auge gefaßten Handlungsrepertoire des Modellvorhabens hin und leitete die Verständigung über eine Konzeption ein, in der Zielsetzung und Handlungsrahmen in einer realistischen Beziehung zueinander stehen. In dieser Diskussion hatte der Beirat des Projekts, in dem das Kultusministerium, die Schulleitungen, die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (als Träger des Modellversuchs) und das Deutsche Jugendinstitut (das die wissenschaftliche Begleitung durchführt) vertreten waren, eine wichtige Rolle als Forum für den dazu nötigen Diskurs.

Im Mai 1995 schließlich wurde eine gemeinsam von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung überarbeitete Konzeption vorgelegt, die einen Handlungsrahmen aufspannte, der es allen am Modellversuch beteiligten Schulen ermöglichen sollte, konkrete Handlungskonzepte und -strategien zu entwerfen. Kennzeichen der neuen Konzeption war einerseits eine Einschränkung der Zielgruppe des Modellversuchs auf solche Jugendlichen, die durch die beteiligten Schulen tatsächlich noch erreicht werden, aber auffällig sind und Schwierigkeiten haben, den schulischen Anforderungen zu entsprechen – Schulverweigerer und gesellschaftliche Aussteiger gehörten also nicht mehr dazu; andererseits wurde das Handlungsrepertoire durch die explizite Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner insbesondere der Jugendhilfe ausgeweitet. Die Rahmenkonzeption und ihre Formulierung sollten auch dazu dienen, diesen außerschulischen Partnern Anliegen und Inhalte des Modellversuchs mitzuteilen, um ihnen so auch die Gelegenheit zu geben, sich mit ihren Interessen und ihrem Auftrag auf das Projekt zu beziehen.

Neben der Diskussion im Beirat des Modellversuchs und zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Projektleitung war die Beteiligung der Schulen an dieser Konzeptdiskussion von entscheidender Bedeutung. Dabei ging es auch darum, neben den Schulleitungen an dem Vorhaben besonders interessierte Lehrerinnen und Lehrer einzubeziehen. Dies geschah vor allem bei gemeinsamen Besuchen von Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung in den Modellschulen. Aus den dabei geführten Gesprächen ergaben sich wichtige Konkretisierungen sowohl für die Zielgruppenbeschreibung als auch bezogen auf konkrete Handlungsmöglichkeiten. Die Gespräche ergaben eine Reihe von Hinweisen zur Problemsicht der Schulen und damit auch zur Kennzeichnung der Zielgruppe: Es sind insbesondere Schülerinnen und Schüler, die als Haupt-

schüler eingeschätzt werden oder auch schon in Hauptschulklassen zusammengefaßt sind. Sie zeigen Auffälligkeiten sowohl im Sozial- wie auch im Lern- und Leistungsverhalten, viele demonstrieren eine deutliche Schulunlust und sind konkret abschlußgefährdet. Daneben fallen diffuse Aggression, fehlende oder gefährdete soziale Beziehungen, aber auch psychosomatische Störungen bis hin zur Suizidgefährdung auf. Bei vielen dieser Jugendlichen sehen die Lehrerinnen und Lehrer einen Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung, die, das war ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Gespräche, auch im Handlungskonzept des Projekts nicht auf die individuelle Biographie des einzelnen Kindes oder Jugendlichen verkürzt werden darf.

Diese Diskussionen in den Schulen ergaben, daß im Mittelpunkt des Modellversuchs Maßnahmen zur Prävention gegen Schulversagen sowie gegen Aussteigerkarrieren bei Kindern und Jugendlichen stehen sollten, die aufgrund ihrer Lebensumstände, ihrer Biographie und ihrer schulischen Leistungen als gefährdet einzuschätzen sind. Es sollte versucht werden, Schule insbesondere für diese Kinder und Jugendlichen zu einem Lebensraum zu entwickeln, mit dem sie sich identifizieren können, in dem sie Menschen treffen, die sie annehmen und die ihnen neben schulischer Förderung auch bei der Bewältigung von Alltagsproblemen Hilfe und Unterstützung bieten. Es bestand Einigkeit darüber, daß der Erfolg von sozialpädagogischen und schulpädagogischen Konzepten und Handlungsstrategien wesentlich davon abhängen wird, in welchem Maß die Schule in der Lage ist, den Bedürfnissen und der sozialen Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen.

Erwartungen und Zielsetzungen, die die einzelnen Schulen mit dem Modellversuch verbinden, beziehen sich vor allem auf die Förderung und Stabilisierung von Schülergruppen mit Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten im unterrichtlichen Bereich, auf die Weiterentwicklung des Freizeitangebotes und die Verbesserung des Zusammenlebens in der Schule, auf eine verbesserte Zusammenarbeit mit den Eltern besonders sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler sowie auf die wirkungsvolle Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Institutionen, insbesondere der Jugendhilfe, um vielfältige Unterstützungsleistungen für diese Kinder und Jugendlichen zu entwickeln und vorhandene Ressourcen zu mobilisieren. Es geht also darum, sich nicht länger an der Abschiebung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Sozial- und Lernverhalten aus der Zuständigkeit der einzelnen Schule zu beteiligen, sondern Kompetenzen zu erwerben, um die Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb zu sichern und ihre soziale Integration zu fördern.

Die schließlich verabredete Konzeption und die Struktur des Modellversuchs sind das Ergebnis langwieriger, schwieriger und auch konflikthafter Entwicklungen aus der Anlaufphase, deren Ursachen in unklaren Zuständigkeiten und nicht gelungenen Verständigungen über das Konzept der Versuchsarbeit lagen. Die neue Projektleitung und die wissenschaftliche Begleitung arbeiten mit Unterstützung des Sächsischen Kultusministeriums und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung seit August 1995 als „Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe“<sup>5</sup> in Dresden, die für die Wahrnehmung dieser Aufgaben im Rahmen dieses Modellversuchs eingerichtet wurde.



#### 4. Zur Strukturierung der Projektarbeit an den Schulen

Die Projektleiterin und die für den Modellversuch beschäftigte Sozialpädagogin (angestellt bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung) und die beim Deutschen Jugendinstitut beschäftigte wissenschaftliche Begleiterin definierten sich als ein Beratungsteam, das den Schulen mit Beginn des Schuljahres 1995/96 eine Zusammenarbeit für die weitere Gestaltung des Modellversuchs anbot, dessen Verlauf bis dahin eher durch Hilflosigkeit in der zielgerichteten Verwendung insbesondere der für den Modellversuch bereitgestellten Personalmittel gekennzeichnet war. Klassenteilungen und Abminderungsstunden für besonders belastete Lehrerinnen und Lehrer, für die diese Mittel bis dahin verwendet worden waren, trugen sicher zur Verbesserung der Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit an den Schulen bei, waren insofern vielleicht auch förderlich für schulische Erfolge, ließen aber keinen spezifischen Beitrag im Hinblick auf die Zielsetzungen des Modellversuchs erwarten.

Ansprechpartner waren zunächst die Schulleiter, die sich durch ihre Funktion als Antragsteller und Partner des Ministeriums für die Umsetzung des Vorhabens in ihren Schulen in der Verantwortung sahen. Legitimation allerdings war bisher vorwiegend dadurch gesichert worden, daß in den Beratungen zwischen Schulleitungen und Ministerium Einvernehmen über das Handeln in den Schulen hergestellt worden war. Daneben aber bestand weiter Unzufriedenheit angesichts der schwierigen Verhältnisse in den Schulen und der dringende Wunsch auch in den Kollegien, die Belastungen der alltäglichen Arbeit, in der man sich gegenüber den Nachbarschulen als benachteiligt sah, zu überwinden. Unter diesen Bedingungen richteten sich Hoffnungen auf die neu in Erscheinung tretende Wissenschaft in Form der wissenschaftlichen Begleitung. Nach manchen Erfahrungen der weitgehenden Folgenlosigkeit gutgemeinter Hilfs- und Beratungsangebote in der Vergangenheit richteten sich weitgehende Erwartungen von allen Seiten auf sie, sowohl aus dem Ministerium als auch von seiten der Schulen. Die Vorstellung, daß Wissenschaft über einen Fundus von Erkenntnissen verfügt, aus dem Anleitungen für richtiges Handeln ableitbar sind, war allenthalben anzutreffen. Die Erwartung, daß die wissenschaftliche Begleitung als Regiestelle für die Modellversuchsarbeit an den drei beteiligten Schulen fungiert, war verbreitet.

Dies bedeutete für die wissenschaftliche Begleitung ein erhebliches Dilemma: Die darin liegende Einladung zur Einflußnahme war verführerisch, gerade angesichts eines Konzepts von wissenschaftlicher Begleitung, das die Mitverantwortung der Wissenschaft für das Gelingen des Vorhabens im Sinne von STUFFLEBEAMS Motto „The most important purpose of program evaluation is not to prove but to improve“ (STUFFLEBEAM 1983, S. 117) programmatisch aufgenommen hatte. Sie stand aber – jedenfalls angesichts der benannten Erwartungshaltung, die auch deutlich den Wunsch der Entlastung von Verantwortung erkennen ließ – im Gegensatz zu der Überzeugung, daß in jedem Fall die Handelnden vor Ort ihre Zuständigkeit wahrnehmen müssen und ihre Kompetenz und ihr

---

5 Diese neu geschaffene Einrichtung nimmt neben den Aufgaben im Rahmen dieses Modellversuchs die Projektleitung eines weiteren Modellversuchs wahr und bereitet derzeit darüber hinaus ein geplantes Schülerclubprogramm in Sachsen vor.

Tun für die Ergebnisse des Projekts ausschlaggebend sind; es ging deshalb auch darum, für ein Verständnis der Funktion von wissenschaftlicher Begleitung zu werben, die die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Handelnden in den Schulen respektiert und sich diese nicht aufbürden läßt.

Die mit dem Beginn des Schuljahres 1995/96 von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam eingeleiteten Beratungen an den Schulen dienten der Herstellung der Voraussetzungen für eine solche Arbeitsbeziehung. An den Schulen wurden Teams aus jeweils fünf bis sieben Kolleginnen und Kollegen für die Erarbeitung schulspezifischer Konzepte zur Umsetzung des neu verabredeten Modellversuchskonzeptes gebildet. Das Beratungsteam übernahm für diese Konstituierungsphase der Teambildung die Moderation. Wichtigste Ressource für die Bildung dieser Teams waren die 54 Abminderungsstunden, die jeder der beteiligten Schulen aus dem Modellversuch zur Verfügung standen. Ihre Nutzung für diesen Zweck allerdings mußte erst ermöglicht werden. Es ging darum, die Lehrerinnen und Lehrer, die bereit waren, sich für diese Arbeit zu engagieren, aus Unterrichtsverpflichtungen freizuplanen und einen großen Teil der Abminderungsstunden auf sie zu konzentrieren. Es war weiter notwendig, Zeiten für die Arbeit dieser Teams in den Organisationsstrukturen der Schulen zu verankern. Das gelang nur mit Unterstützung der Schulleiter und teilweise auch der Schullämter.

Bei den Bemühungen zur Etablierung dieser Teams zeigten sich überraschende Hindernisse, die mit den individuellen Strategien von Lehrerinnen und Lehrern zur Sicherung ihres Arbeitsplatzes und zur Vermeidung von Versetzungen zu tun haben. Als ein wesentliches Element solcher Strategien beobachteten wir bei vielen Lehrerinnen und Lehrern das Bestreben, mit wichtigen Unterrichtsfächern im Schulbetrieb verankert zu sein. Mit der Aufgabe von Unterrichtsstunden zugunsten von Projektaufgaben verbanden viele die Befürchtung eines erhöhten Versetzungsrisikos etwa für den Fall eines weiteren Absinkens der Schülerzahlen oder beim Auslaufen des Modellversuchs. Das Ausräumen solcher Bedenken durch entsprechende Erklärungen der Schulaufsicht war eine wichtige Voraussetzung dafür, bei denjenigen Lehrkräften, die an solchen Aufgaben interessiert waren, die Bereitschaft zur Übernahme solcher Funktionen zu erhöhen.

In solchen Teams arbeiten heute fünf bis sieben Kolleginnen und Kollegen an jeder Schule zusammen. Der Leiter ist durch das Projektteam gewählt – es ist verabredet, daß er nicht gleichzeitig Schulleiter sein darf, denn eine der wichtigsten mit der Einrichtung des Teams verfolgten Zielsetzungen, war die Etablierung horizontaler Handlungsstrukturen an der Schule neben den vor allem die Modellversuchsarbeit bis dahin dominierenden vertikalen Strukturen, in denen die Schulleiter in direktem Kontakt mit dem Ministerium den Modellversuch „betrieben“ hatten. Es war deshalb eine der heiklen Aufgaben, den Projektteams Handlungsmöglichkeiten jenseits der Weisungen der Schulleitung zu sichern und die Schulleitungen dafür zu gewinnen, diese auch einzuräumen – ein Prozeß, der von den Schulleitungen zunächst außerordentlich skeptisch begleitet wurde. Neben der Sorge, die Fäden aus der Hand zu geben, stand die Befürchtung, daß die Arbeit sehr wohl an ihnen hängenbleiben und „alles weiterhin über den Tisch des Schulleiters wandern würde“.

Bei einem Arbeitstreffen aller Schul- und Projektleiter der Modellschulen mit

der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung, das zum Ende des Schuljahres 1995/96 stattfand, wurde resümiert, daß diese Entwicklung inzwischen zur weitgehenden Zufriedenheit der Beteiligten abgeschlossen ist. Die Projektteams arbeiten größtenteils selbständig und halten engen Kontakt zu den Schulleitern, die sich nach eigenen Aussagen über das Modellversuchsgeschehen in den Schulen gut informiert fühlen. Sie bewerten die Arbeit der Teams an den Schulen als positiv und sehen darin eine wesentliche Entlastung für sich. Mit der Einrichtung dieser Teams in den Schulen waren nach Einschätzung der Beteiligten zum einen kooperative Arbeitsstrukturen, zum anderen aber auch Handlungsspielräume an den Schulen geschaffen worden, die problembezogenes, selbstverantwortetes und innovatives Handeln an den Schulen unabhängig von externen Anleitern erst ermöglichten.

Ein wichtiges Ziel in dieser Einrichtungsphase der Arbeit der Projektgruppen an den Schulen war es, sich gegenüber dem Fragenkatalog des Antragspapiers des BLK-Modellversuchs, der bis dahin als eher lähmende denn anregende Handlungsanweisung für die Arbeit an den Schulen galt, zu emanzipieren. Dies war auch eine wichtige Gelegenheit für die Projektleitung und ebenso für die wissenschaftliche Begleitung, sich gegenüber den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen als verlässliche Bündnispartner anzubieten, indem sie die Verantwortung für einen in diesem Sinne souveränen, auf die Verhältnisse an den Schulen bezogenen Umgang mit den Vorgaben mitzutragen bereit waren. Man konnte jetzt, jedenfalls in dieser Arbeitsbeziehung, die alte Doppelzüngigkeit aufgeben, die darin bestanden hatte, daß man nach außen Beflissenheit in der Erfüllung der Modellversuchsansprüche vorgab und sich intern „im Vertrauen“ eingestand, daß das alles gar nicht zu machen sei.

Ein wichtiger Schritt in diesem Prozeß war eine „Ideenkonferenz“ der drei Projektteams. Unter Nutzung von Methoden der Erwachsenenbildung und des Managementtrainings wie der Metaplanmethode, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zwar aus Fortbildungen schon bekannt waren, aber noch kaum Eingang in die eigene Arbeit gefunden hatten, wurden Grundsätze, Ziele und Vorgehensweisen der künftigen Arbeit diskutiert. Eine neue Qualität der Arbeit an den Schulen sollte darin bestehen, das oft vereinzelte Engagement von Lehrerinnen und Lehrern stärker zusammenzuführen, Eigeninitiative zu fördern und Verantwortung breiter zu verteilen. Eine wichtige Erfahrung dieser Konferenz war, daß solche kommunikativen Arbeitsformen wichtige Ressourcen für die Arbeit freilegen, die bei den scheinbar zeitsparenden traditionellen Methoden der Delegation von Teilaufgaben auf einzelne ungenutzt bleiben, aber daß sie auch eingeübt werden müssen und die Gefahr des Rückfalls in den alten Stil noch lange bestehenbleibt.

Die in Zusammenarbeit mit den Projektteams der einzelnen Schulen erarbeiteten schulspezifischen Projektkonzepte zeigen deutliche Unterschiede und sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung spezifischer sozialpädagogischer Schulprofile, die die Kontextbedingungen der jeweiligen Einzelschule berücksichtigen. Auf der Grundlage der Rahmenkonzeption wurden verschiedene Handlungsfelder definiert, die an den beteiligten Schulen mit jeweils spezifischen Angeboten und Aktivitäten ausgefüllt wurden:

<i>Dresden</i>	<i>Zwickau</i>	<i>Leipzig</i>
Beratungsangebote	Beratungsangebote	Beratungsangebote
Lernförderung	Lernförderung	Lernförderung
Erholung und Begegnung		Veranstaltungen
Schülerorganisation	Schülereigeninitiative	Sozialerfahrung

Die Strukturierung dieser Handlungsfelder erwies sich als ein wichtiger Schritt zur Einordnung von Aufgaben und Anliegen des Modellversuchs in den jeweiligen schulischen Gesamtzusammenhang, die damit auch durch klare Verantwortlichkeiten abgesichert werden konnten.

In Abhängigkeit von unterschiedlichen Einschätzungen der Bedarfslagen an den Schulen und unterschiedlicher Ressourcen (außerschulische Partner, Personal, Raumsituation) wurden diese Handlungsfelder schulspezifisch durch Angebote, Projekte und Maßnahmen ausgefüllt. Beispiele dafür sind:

- *Handlungsfeld Beratungsangebote:* Fallsupervision für interessierte Lehrer durch Psychologen; familientherapeutische Beratung durch Familientherapeuten in der Schule; Informationsveranstaltungen für Lehrer zum Aufbau und zur Arbeitsweise der Jugendhilfe; Erstellung eines Katalogs von Angeboten von Jugendhilfeträgern im Umfeld der Schule.
- *Handlungsfeld Lernförderung:* gezielte Einzelförderung in Vorbereitung für die Deutschprüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluß; Konzentrations- und Entspannungstraining für Schülerinnen und Schüler; Nutzung des Jugendanrechts (Theaterabonnement für Jugendliche); Erprobung von Werkstattunterricht, Freiarbeit und Formen fächerübergreifenden Unterrichts; Aufbau und Nutzung von Schulbibliotheken; Hausaufgabenhilfe durch Lehrer; Produktion einer regelmäßig erscheinenden Schülerzeitung.
- *Handlungsfeld Erholung und Begegnung/Veranstaltungen:* Organisation von zentralen Schulveranstaltungen und -festen; Schüleraustausch mit ausländischen Partnerschulen; offener Schülertreff; außerschulische Angebote wie z.B. spiel- und spaßbetontes Bewegungstraining; Fitneß und Sauna; Einrichtung und Unterhaltungen eines „Frustraumes“; Training an der Kletterwand; Theaterprojekte und Schülerband.
- *Handlungsfeld Schülereigeninitiative / Sozialerfahrung / Schülerorganisation:* Unterstützung der Arbeit des Schülerrats; Aufbau eines Schulclubs; Pausenfunk; Innenhofgestaltung; soziale Gruppenarbeit mit einer Sozialpädagogin; Mädchengruppen; gemeinsame Projekte im Freizeitbereich mit Haupt- und Realschulklassen.

Lehrerinnen und Lehrer tragen auf unterschiedliche Weise zur Verwirklichung dieser Angebote und Aktivitäten bei:

- durch eigene Angebote, die sie selbst – insbesondere auch unabhängig von ihren Unterrichtsfächern – durchführen,
- durch Angebote, für die sie außerschulische Fachkräfte gewinnen und die sie gemeinsam mit ihnen gestalten, und
- durch Angebote und Aktivitäten, die sie im schulischen Umfeld erschließen und zu deren Nutzung sie motivieren, zu denen sie Schülerinnen und Schüler oder deren Familien den Zugang erschließen.

Zur Ausfüllung dieser Handlungsbereiche mit Inhalten konnte die wissenschaftliche Begleitung eine Reihe von Anregungen zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern aufgrund ihrer intensiven Erkundungen im sozialen Umfeld der Schulen beitragen. Aufgrund von leitfadenorientierten Experteninterviews insbesondere mit Akteuren der Jugendhilfe (Jugendamtsleitern, Streetworkern, Mitarbeitern von Jugendberatungsstellen, Jugendfreizeitstätten und Trägern der Jugendkulturarbeit) und der Berufsberatung, die zur Erfassung der sozialen Kontextbedingungen der Schulen zu den wichtigen Aktivitäten am Anfang der Tätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung gehörten, kannte sie deren Arbeitsschwerpunkte und Sichtweisen und konnte deren Interessen und Möglichkeiten bezogen auf eine Zusammenarbeit mit der Schule einschätzen. Diese Anregungen führten in allen Schulen zur Zusammenarbeit, oft auch zu Kooperationsvereinbarungen mit außerschulischen Partnern. Bereits während der Laufzeit des Modellversuchs zeigten sich allerdings auch einschränkende Bedingungen für eine dauerhafte Zusammenarbeit auf seiten dieser außerschulischen Partner, die insbesondere mit der – als Folge einer Vielzahl von ABM-Stellen – diskontinuierlichen Beschäftigungssituation in diesem Aufgabenfeld der Jugendhilfe zu tun haben.

### 5. Zur Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung hat sich zum Ziel gesetzt, im Sinne von Konzepten der Handlungsforschung die Entwicklung des Modellversuchs zu dokumentieren, kritisch zu beraten und zu unterstützen. Sie versucht damit direkt auch zur Entwicklung des Projekts beizutragen. Die Schwierigkeit eines solchen Vorgehens liegt vor allem darin, die übernommene Mitverantwortung für das Gelingen des Vorhabens durch das Einbringen von Konzepten und Beratungsangeboten für ihre Umsetzung einerseits und mit der für eine kritische wissenschaftliche Begleitung und Evaluation notwendigen Distanz der Arbeit andererseits zu verbinden. Anders ausgedrückt: Es geht darum, den Entwicklungsprozeß der Schulen nicht durch Wissenschaft und Forschung zu belasten, sondern zu fördern. Eine wichtige Voraussetzung für diese Art von Begleitforschung ist die Herstellung einer Vertrauensgrundlage. Es sollen nicht nur Daten und Aussagen der durch die Forschung Betroffenen eingesammelt, sondern auch zum gemeinsamen Erkenntnisgewinn Erfahrungen ausgetauscht und Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Ein weiteres wichtiges Anliegen dieser Art von Begleitforschung ist es, die Schule als Handlungseinheit in den Mittelpunkt zu stellen und das Projektgeschehen vor allem in seiner Entwicklung unter den verschiedenen Rahmenbedingungen sowie in Wechselwirkung mit anderen Institutionen zu beschreiben.

Das methodische Vorgehen ist unter Berücksichtigung der obengenannten Intentionen insbesondere durch Arbeitsansätze der qualitativen Sozialforschung gekennzeichnet. Insbesondere wurden zu den drei beteiligten Schulen in Anlehnung an das CIPP<sup>6</sup>-Konzept (STUFFLEBEAM 1984) Fallstudien erarbeitet. Sie beschreiben

- den Kontext (insbesondere das soziale Umfeld, politische und administrative Rahmenbedingungen, Kooperationsbezüge/Netzwerke, Geschichte der Schule, besonders hinsichtlich der Wirkungen der Umgestaltung des Schulwesens, Stellung der beteiligten Schulen in Konkurrenz mit anderen Schulen im Einzugsgebiet),
- die Ressourcen (konzeptionelle Vorgaben, personelle und materielle Zusatzausstattung),
- den Entwicklungsprozeß (Verlauf und Realisierung von Arbeitsvorhaben, Art der Zusammenarbeit intern und extern, fachliche Praktiken) und
- die Auswirkungen und Veränderungen an den Schulen im Verlauf des Modellversuchs.

Diese komplexe Aufgabenstellung soll vor allem realisiert werden durch

- Auswertungen vorhandener Datenbestände und Dokumente zu administrativen, politischen und konzeptionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen,
- offene, leitfadenorientierte Interviews auf unterschiedlichen Ebenen mit an dem Modellversuch Beteiligten oder dafür in unterschiedlichen Funktionen Zuständigen sowie
- teilnehmende Beobachtung.

Die mit dem Antragspapier vorgegebenen und durch die wissenschaftliche Begleitung operationalisierten Untersuchungskategorien des Modellversuchs bilden die inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews und Erhebungen, die auf folgenden Ebenen geführt wurden:

- der Praxisebene (Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Eltern- und Schülerververtretungen in den Schulen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe im Umfeld der Schulen, zuständige Berufsberaterinnen und Berufsberater),
- der Leitungsebene (Projekt- und Schulleitungen, Kooperationspartner im Umfeld),
- der Verwaltungsebene (staatliche Schulaufsicht, städtische Schulämter, Jugendamt, Arbeitsamt/Berufsberatung) und
- der Ebene der politisch Verantwortlichen (Kultusministerium, Sozialministerium, städtische Schul- und Sozialreferenten, einschlägig tätige Stadträtinnen und Stadträte, Parlamentarierinnen und Parlamentarier).

Diese qualitativen Untersuchungen wurden ergänzt durch die Erhebung von quantitativen Daten, die insbesondere über wichtige Schulqualitätsparameter Auskunft geben sollen. In Absprache und Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchs „Die Mittelschule im Freistaat Sachsen“ (Technische Universität Dresden; vgl. MELZER/STENKE 1996) wurden dazu standardisierte Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen an den drei Versuchsschulen mit den Erhebungsinstrumenten dieses Projekts durchgeführt.

Die Nutzung des Instrumentariums war wegen des gemeinsamen sozialökologischen Forschungsansatzes möglich. Sie ermöglicht darüber hinaus Aussagen

---

6 CIPP steht für die zentralen Kategorien dieses Fallstudienkonzepts: Context, Input, Process und Product.

über unsere als Orte mit einer besonderen Problembelastung für die Teilnahme am Modellversuch ausgewählten Schulen im Vergleich zur Stichprobe der für diesen repräsentativ angelegten Modellversuch ausgewählten Mittelschulen. Durch die Befragung sollen Erkenntnisse zur sozialen und räumlichen Umwelt der Schülerinnen und Schüler, zur Schulwahl sowie zu qualitativen Aspekten des Lern-, Leistungs- und Lebensraums Schule gewonnen werden.

## 6. Ergebnisse

Die bisherige Beschreibung macht deutlich, daß die Auswirkungen des Vorhabens ganz wesentlich im Bereich der Entwicklung schulischer Handlungsmöglichkeiten und in der Etablierung kooperativer Arbeitsformen innerhalb der Schulen wie auch mit außerschulischen Partnern zur Realisierung einer Vielfalt sozialpädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien lagen. Es ist zu hoffen, daß sie auch über die Dauer des Projekts hinaus wenigstens teilweise wirksam bleiben. Aber auch solche von den Beteiligten allgemein als positiv eingeschätzten Veränderungen sind letztlich nur bedeutsam, wenn sie auch Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler zeigen. Entsprechend der Zielsetzung des Modellversuchs geht es dabei vor allem um den Schulerfolg, aber auch um die Qualität der Schule als Lebensraum.

Die Ergebnisse, die dazu berichtet werden können, beziehen sich zum einen auf die erreichten Schulabschlüsse an den Modellschulen und zum anderen auf die Schulqualität, die in enger Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung des sächsischen Modellversuchs zur Mittelschule und unter Nutzung der dort entwickelten Erhebungsinstrumente (vgl. MELZER/STENKE 1996, S. 325–337) ermittelt wurden.

Hinter diesen Zahlen verbergen sich an allen drei Schulen deutliche Bemühungen zur Verbesserung der Chancen auf einen Schulerfolg, wobei allerdings der mittlere Bildungsabschluß eindeutig als der Standardabschluß bewertet wird. Die Senkung der Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluß verlassen, erfolgt an der Dresdener Schule sowohl zugunsten von Hauptschul- als auch von Realschulabschlüssen; in Zwickau sind es vor allem die erst mit dem Schuljahr 1993/94 vergebenen Hauptschulabschlüsse. Auch für die Leipziger Schule ist das Bemühen um die Verbesserung der Schulerfolgchancen erkennbar, drückt sich allerdings bisher nicht im sinkenden Anteil von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluß verlassen, aus, der an dieser Schule im ersten Jahr des Modellversuchs auffallend niedrig war. Die deutlich gesunkene Wiederholerquote (vgl. Tab. 4) ist aber auch hier Ausdruck des Bemühens um den Erfolg schwächerer Schülerinnen und Schüler.

Diese Zahlen sind als Hinweis darauf zu deuten, daß im Verlauf des Modellversuchs die Aufmerksamkeit der Schule gegenüber ihren schwächeren Schülern zugenommen hat. Neben der nach wie vor bestehenden Konkurrenz um „die Realschüler“ und die entsprechenden Abschlüsse haben die Schulen ihr Selbstverständnis in dieser Hinsicht deutlich verändert. Nach der Umgestaltung der Schule und den damit verbundenen Unsicherheiten ist dies sicher auch Ausdruck einer Konsolidierung in den neuen Verhältnissen.

Auch die Ergebnisse der standardisierten Schülerbefragungen, die mit dem

**Tabelle 1:** Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluß an den Modellversuchsschulen (Angaben in Klammern in Prozent aller Abgänge nach Erfüllung der Schulpflicht)

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	22 (15,5)	4 ( 7,4)	19 (31,7)
1993/94	6 ( 5,0)	8 (12,1)	24 (28,7)
1994/95	9 ( 7,5)	8 (12,9)	25 (35,7)
1995/96	5 ( 6,0)	11 (15,7)	10 (13,5)

**Tabelle 2:** Schulabgängerinnen und -abgänger mit (qualifizierendem\*) Hauptschulabschluß an den Modellversuchsschulen (Angaben in Klammern in Prozent aller Abgänge nach Erfüllung der Schulpflicht)

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	16 (11,3)	14 (25,9)	1 ( 1,7)
1993/94	25 (20,8)	20 (30,3)	11 (12,9)
1994/95	14 (11,7)	15 (24,2)	11 (15,7)
1995/96	4 ( 4,9)	20 (28,6)	17 (23,0)

\* Qualifizierende Hauptschulabschlüsse wurden an den beteiligten Schulen in den vier betrachteten Schuljahren insgesamt nur 25 (von insgesamt 168 Hauptschulabschlüssen, das entspricht einem Anteil von knapp 15%), davon 17 in Leipzig vergeben.

**Tabelle 3:** Schulabgängerinnen und -abgänger mit Realschulabschluß an den Modellversuchsschulen (Angaben in Klammern in Prozent aller Abgänge nach Erfüllung der Schulpflicht)

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	104 (73,2)	36 (66,7)	40 (66,7)
1993/94	89 (74,2)	38 (57,6)	50 (58,8)
1994/95	97 (80,8)	39 (62,9)	34 (48,6)
1995/96	73 (89,0)	40 (57,1)	47 (63,5)

**Tabelle 4:** Schülerinnen und Schüler an den Modellversuchsschulen, die im jeweiligen Schuljahr eine Klasse wiederholten (Angaben in Klammern in Prozent der Schülerzahl der Schule).

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	91 (8,9)	59 (15,2)	42 ( 8,4)
1993/94	16 (3,3)	16 ( 5,0)	52 (10,5)
1994/95	14 (3,7)	12 ( 4,2)	49 (10,0)
1995/96	11 (3,4)	8 ( 2,8)	12 ( 2,4)



im Rahmen des sächsischen Modellversuchs zur Mittelschule entwickelten Instrumentarium zum Schulqualitätsindex (vgl. MELZER/STENKE 1996) erhoben wurden, weisen auf bemerkenswerte Veränderungen hin: Das Schulklima, die Sozialbeziehungen in der Klasse, die Freizeitsituation, die Einschätzung des eigenen Leistungsstatus, die Schulfreude und die räumliche schulische Umwelt haben sich im Vergleich der Befragungsergebnisse im Schuljahr 1994/95 zum Schuljahr 1996/97 ebenso zum Positiven verändert, wie die Gewalt an den Schulen in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler abgenommen hat. Am deutlichsten sind solche Veränderungen an den Modellschulen in Dresden und Leipzig, weniger ausgeprägt an der Zwickauer Schule.

Bemerkenswert und im Hinblick auf die Anforderungen an die soziale Kompetenz von Schule bedeutsam sind die im Rahmen dieser Erhebungen für die Dresdener Schule ermittelten Daten zu den außerschulischen Lebensverhältnissen der befragten Schülerinnen und Schüler: Gaben in der Befragung im Schuljahr 1994/95 noch 79% der Befragten an, mit den leiblichen Eltern zusammenzuwohnen, waren es in der Befragung 1996/97 nur noch 64%. Der Anteil derjenigen, die mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammenleben, ist auf 16% nur leicht angestiegen, aber der Anteil derjenigen, die in neuen Familien bzw. mit Elternteilen in neuen Lebensgemeinschaften leben, hat sich auf 14% verdoppelt. In einer mehr als vierköpfigen Familie, d. h. mit mehr als einem Geschwisterkind, leben nach wie vor 25% der Jugendlichen, der Anteil derer mit nur einem Geschwisterkind ist allerdings von 68% auf 48% gesunken, während sich der Anteil derer, die ohne Geschwister leben, von 10% auf 20% verdoppelt hat.

Da wir keine Hinweise darauf haben, daß sich entsprechende Veränderungen der Lebensverhältnisse im Stadtteil vollzogen haben, müssen sie auf das Schulwahlverhalten derjenigen zurückgeführt werden, die diese Schule wählen. Die Befragungsergebnisse zeigen, daß die Freizeitangebote im Stadtteil von den befragten Schülerinnen und Schülern als defizitär, außerunterrichtliche Angebote der Schule von ihnen aber als sehr wichtig eingeschätzt werden. Wir haben allerdings keine Fragen zur Bedeutung solcher Angebote bei der Schulwahlentscheidung gestellt, und es liegen auch keine entsprechenden Befragungsergebnisse bei Grundschulkindern und ihren Eltern aus dem Stadtteil vor. Wenn sich nun aber zeigt, daß die Schule bevorzugt von solchen Kindern und Eltern gewählt wird, die angesichts ihrer familiären Situation einen besonderen Bedarf an sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen erwarten lassen, dann bedeutet dies, daß die Schule mit diesem „sozialpädagogischen Profil“ in ihrem Umfeld auch wahrgenommen wird. Wenn es ihr dann weiterhin gelingt, dieses mit schulischer Förderung zu verbinden und die Schulerfolgchancen ihrer Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern, dann wären hier wesentliche Zielsetzungen des Modellversuchs erreicht.

Für die Schulen in Leipzig und Zwickau fanden wir keine so deutlichen Veränderungen der Zusammensetzung der Schülerschaft nach den familiären Lebensverhältnissen, aus denen sie kommen. Das aber muß ja nicht bedeuten, daß diese Schulen mit ihren sozialpädagogischen Angeboten nicht wahrgenommen werden, sondern kann auch daran liegen, daß sie ihre Schülerschaft aus den immer gleichen Verhältnissen rekrutieren – unsere Beobachtungen zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulen an den drei Projektstandor-

ten legen diese Vermutung nahe –, während die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die im Stadtteil miteinander konkurrierenden Schulen in Dresden offener ist.

## *7. Resümee und Ausblick*

Die Umgestaltung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern hat die sozialen Rahmenbedingungen von Schule tiefgreifend verändert und hat mit der Einführung des gegliederten Schulwesens in der Sekundarstufe soziale Folgen gezeitigt, die als ein Alltagsphänomen in einem so strukturierten Bildungswesen zur Kenntnis genommen werden müssen. Die Profilbildungen innerhalb der Mittelschule in Sachsen und die damit notwendig verknüpften Wahlmöglichkeiten der Eltern können zu erheblichen sozialen Unterschieden in Zusammensetzung der Schülerschaften benachbarter Schulen derselben Schulart führen. Diese Unterschiede können so groß werden, daß sie die Schulwahl der Eltern stärker beeinflussen als die ausgewiesenen Profile. Es geht dann bei der Schulwahlentscheidung weniger um die Frage der Unterrichtsinhalte und ihrer Lebens- und Arbeitsweltbezüge, wie im Konzept der Mittelschule gedacht, sondern um das Image der Schule als gut oder schlecht, und dies wird vor allem nach der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft beurteilt.

Neben den beschriebenen negativen Folgen, die Anlaß für die Einrichtung des Modellversuchs waren, wurden die durch die Konkurrenz um Schülerinnen und Schüler gegebenen neuen Bedingungen an den Modellschulen aber auch als Anreize für Entwicklung und Veränderung in positiver Weise wirksam. Besondere Anstrengungen der Öffentlichkeitsarbeit und die Bemühungen um ein gutes äußeres Erscheinungsbild der Schulen gehörten ebenso zu den dadurch herausgeforderten Aktivitäten wie die Bereitschaft zur Beteiligung am Modellversuch mit all den Risiken auch der Verunsicherung, die sich daraus für die Schulen wie für die Schulleiter ergaben.

Diese Anstöße zur Veränderung konnten in unseren Modellschulen aber nur mit äußerer Unterstützung zur Einleitung positiver Veränderungen im Sinne der Zielsetzungen des Modellversuchs führen. Ein wichtiges Ergebnis für die Entwicklung der Modellschulen war die Einrichtung arbeitsfähiger Projektteams an allen drei Schulen. Die Fortsetzung ihrer Arbeit in der Zukunft bedürfte sicher auch weiterhin geeigneter Formen äußerer Unterstützung.

Eine Form der Absicherung des eingeschlagenen Weges dieser Schulen zur Ausbildung besonderer sozialer und sozialpädagogischer Kompetenz für die pädagogische Arbeit mit den sozial benachteiligten Jugendlichen, die sich bei ihnen verstärkt einfinden, sollte in der Zusammenarbeit und Vernetzung mit der kommunalen Jugendhilfe bestehen. Im Rahmen des Modellversuchs geschah dies vor allem durch die Einbeziehung der kommunalen Jugendhilfe als Bestandteil der Kontextbedingungen der Schulen in die Analyse sowie im Rahmen einzelner Kooperationsprojekte mit Trägern der Jugendhilfe. Bei der Auswahl der Modellversuchsschulen aber gab es keine Abstimmung mit den kommunalen Jugendämtern – mit der Folge, daß das Jugendamt Zwickau auf die Frage nach Möglichkeiten der Unterstützung für die Fortführung von Projektaktivitäten an der Modellschule erklärte, daß es für seine geplanten Schulsozialar-

beitsprojekte andere Prioritäten bei der Auswahl der Schulstandorte gesetzt habe. Auch eine Einbeziehung der kommunalen Jugendhilfe in die Konzeptdiskussion für die Arbeit an den Schulen wäre hilfreich gewesen und hätte gerade in der Anlaufphase die Entwicklung an den Schulen fördern können.

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aber setzt voraus, daß beide Partner eine Veränderung für die Kinder und Jugendlichen anstreben, mit denen sie es zu tun haben. Günstige Voraussetzungen für eine erfolgsversprechende Zusammenarbeit bestehen immer dann, wenn Schule und Jugendhilfe sich mit ihren originären Zuständigkeiten wechselseitig ernst nehmen und auch im eigenen Aufgabenbereich bereits begonnen haben, Entwicklung und Reform voranzubringen. Die Schule, die die Jugendhilfe zur Kooperation einlädt, wie es in unserem Modellversuch geschah, muß selber schon in einen Schulentwicklungsprozeß eingetreten sein, der ganz wesentlich auch die sozialpädagogische Qualität ihrer eigenen Arbeit betrifft. Gleichzeitig sollten Kooperationsvereinbarungen die Zusammenarbeit durch die Schaffung geeigneter organisatorischer und administrativer Rahmenbedingungen stützen und absichern. Wo solche Voraussetzungen nicht gegeben sind, läuft eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule Gefahr, daß die Tätigkeit von Sozialpädagogen in der Schule zum Hilfsdienst und Reparaturbetrieb von Schule wird, während Lehrer sich auf den Unterricht zurückziehen und den Erziehungsauftrag der Schule an die Jugendhilfe delegieren. Die Erfahrungen des Modellversuchs zeigen jedoch, daß bei entsprechender Unterstützung durch personelle und materielle Ressourcen, bei Konzeptentwicklung und Reflexion der Erfahrungen Angebote der Jugendhilfe und die Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen wichtige Impulse für die Schulentwicklung geben können.

### *Literatur*

- MELZER, W./STENKE, D.: Schulentwicklung und Schulforschung in den neuen Bundesländern. In: H.-G. ROLFF u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim 1996, S. 307–337.
- NEUNTER JUGENDBERICHT hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1994.
- SCHULE UND GEWALT. Empfehlungen des Runden Tisches gegen Gewalt vom 30.11.1992 Dresden (unveröff. Manuskript).
- STUFFLEBEAM, D. L.: The CIPP-Model for Program Evaluation. In: G. F. MADAUS/M. SCRIVEN/D. L. STUFFLEBEAM (Hrsg.): Evaluation Models. Dordrecht 1984, S. 117–141.

### *Anschrift der Autoren*

Dr. Grit Elsner, Hermann Rademacker, Deutsches Jugendinstitut e. V.,  
Postfach 900352, 81503 München